

## "Katja, spielst Du mal die Andrea?": Bericht über das Projekt: Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten

Auwärter, Manfred; Kirsch, Edit

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Sammelwerksbeitrag / collection article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Auwärter, M., & Kirsch, E. (1979). "Katja, spielst Du mal die Andrea?": Bericht über das Projekt: Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten. In R. Mackensen, & F. Sagebiel (Hrsg.), *Soziologische Analysen: Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und der ad-hoc-Gruppen beim 19. Deutschen Soziologentag (Berlin, 17.-20. April 1979)* (S. 473-499). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-136907>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

"Katja, spielst Du mal die Andrea?" - Bericht über das Projekt:  
Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten

Manfred Auwärter

Edit Kirsch

Der vorliegende Bericht gliedert sich in drei Abschnitte. Im ersten Abschnitt werden Standort und Problemstellung des Projektes skizziert und die generellen Hypothesen dargestellt. Der zweite Abschnitt geht auf das Design der Untersuchung, die Operationalisierungen und die Erhebungsmethoden ein. Im dritten Abschnitt sollen einige Daten aus dem Projekt vorgestellt werden, die exemplarisch die Bedeutung der Konzeptualisierung der sozialen Welt für die Verwendung kommunikativer Formen, in diesem Fall direkter Sprechakte, zu analysieren erlauben.

1. Problemstellung

Ziel des Projektes ist es, die Ontogenese von Fähigkeiten zu beschreiben, die einem Sprecher die kompetente Teilnahme an kommunikativer Interaktion ermöglichen. Insbesondere soll untersucht werden, wie sich die Fähigkeit entwickelt, sprachliche Formen, Routinen oder Gesprächsformate etwa der Art, wie sie die linguistische Pragmatik, die Soziolinguistik oder die Konversationsanalyse formal beschreiben, in ablaufenden Interaktionsprozessen einzusetzen und mit dem Einsatz dieser Formen spezifische kommunikative Wirkungen zu erzeugen. Vom Ansatz her handelt es sich bei dieser Untersuchung um eine sozialisationstheoretische Analyse, die Ergebnisse der Soziolinguistik und der Entwicklungspsychologie zu integrieren versucht.

Die Entwicklung der Soziolinguistik\* und der Eingang sozio-

\*'Soziolinguistik' verwenden wir hier als umfassende Bezeichnung für ethnographische (vgl. Hymes 1974; Bauman & Sherzer 1974), ethnomethodologische (Sudnow 1972; Schenkein 1978), linguistisch-pragmatische (Cole & Morgan 1975; Cole 1978), mikro-soziolinguistische (Gumperz 1971; Ervin-Tripp 1973) und makro-soziolinguistische Ansätze (Labov 1972, 1978).

linguistischer Fragestellungen in die Spracherwerbsforschung stellen, verglichen mit den herkömmlichen Ansätzen zum Spracherwerb und ihrer Beschränkung auf Fragen des Syntax- und Semantik-Erwerbs, einen ersten Schritt auf dem Wege zu einer interaktionistischen, an sozialer Kommunikation orientierten Sprachentwicklungstheorie dar (vgl. zusammenfassend Sanches & Blount 1975; Lewis & Rosenblum 1977; Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan 1977); einen Schritt, der wegen seiner handlungstheoretischen Implikationen auch für die Sozialisationstheorie im allgemeinen von großer Bedeutung sein dürfte\*.

Die soziolinguistisch orientierte Sprachentwicklungsforschung - im folgenden Entwicklungssoziolinguistik genannt - hat in bezug auf die Rekonstruktion der Ontogenese kommunikativer Fähigkeiten insofern einen erfolgreichen Anfang gemacht, als ihr in vielen Fällen bereits die Beschreibung von altersspezifischen Übergangserscheinungen, d.h. Zwischenformen pragmatischer oder soziolinguistischer Indikatoren mitsamt den interaktiven Kontexten, in denen sie auftreten, gelungen ist. Untersucht worden sind z.B.: der kontextsensitive Gebrauch von sprachlichen Varianten (Gelman & Shatz 1977), der Erwerb von Anrede- und Höflichkeitsformen (Bates 1976b), die Entwicklung der Direktiva (Ervin-Tripp 1977; Mitchell-Kernan & Kernan 1977), die Verwendung von Frage-Antwort-Formaten (Garvey 1975, 1977a; Dore 1978), die Herstellung von Dialog-Kohärenz (Keenan 1974), das Erzählen von Geschichten (Watson-Gegeo & Boggs 1977; Kernan 1977), das Vorkommen von verbalen Spielen und Sprachspielen (Garvey 1977b; Kirshenblatt-Gimblett 1976), von Rätselformen und sprachlichen Witzen (McDowell 1976; Bauman 1976), von Streitgesprächen und verbalen Duellierungsformen (Brenneis & Lein 1977; Mitchell-Kernan & Kernan 1975). Die Abfolge der Übergangsformen solcher Indikatoren deutet

---

\*Zu diesen handlungstheoretisch relevanten Implikationen der Sprachentwicklungsforschung zählen wir vor allem: den exemplarischen Nachweis der Bedeutung sozialer Interaktionskontexte für den Lernprozeß selbst, die Betonung der konstruktiven Eigentätigkeit des Lernenden, die Rekonstruktion von Handlungsfähigkeiten qua Regelbeherrschung und die privilegierte Rolle, die der mentalen Repräsentation von Handlungsparametern im Interaktionsprozeß zugeschrieben wird.

auf Entwicklungsprozesse hin, die sich teilweise bis in die späte Kindheit oder sogar die mittlere Adoleszenz verfolgen lassen.

In diesen Untersuchungen geben zuweilen formale Merkmale der analysierten Indikatoren, meist jedoch eine oft nur diffus beschriebene, den Übergangsformen gemeinsame, kommunikative Intention oder Funktion den Raster ab, auf dem ihre altersspezifischen 'Varianten' verglichen werden. Vielfach ist die Entwicklung solcher Übergangsphänomene einer bestimmten kommunikativen Form oder Routine jedoch im Detail beschrieben worden, ohne daß eine Reflexion darauf stattgefunden hätte, welche Voraussetzungen motivationaler, intentionaler, kognitiver Art auf Seiten des Sprechers gegeben sein müssen, wenn er diese Formen verwendet. Beschränkungsfaktoren für das Auftreten spezifischer Formen und Determinanten für den Entwicklungsprozeß selber sind deshalb meist vernachlässigt worden. Die Frage nach der Ursache, der Richtung der Entwicklung, der Begründung für diese und genau diese Abfolge von Übergangsformen konnte im Kontext deskriptiver Ansätze, das heißt unter den durch ihre Analyseparameter und -variablen gegebenen Restriktionen, nicht beantwortet, ja vielleicht nicht einmal sinnvoll gestellt werden.

Dabei hat sich bei der Analyse des primären Spracherwerbs der forschungsstrategisch vergleichbare Bezug auf zugrundeliegende kognitive Fähigkeiten als heuristisch durchaus sinnvoll erwiesen. Sowohl für Prozesse des Lexikonerwerbs als auch bei der Entwicklung syntaktischer Strukturen hat die Berücksichtigung der konzeptuellen Entwicklung des Kindes und seiner Kategorisierungsleistungen einen großen, wenn auch keineswegs vollständigen Erklärungswert bewiesen (vgl. Übersicht in Cromer 1976). Darüber hinaus ist die Tatsache, daß das Kind kognitive Operationen auf sprachliche Formen und Strukturen anwendet, als ein wichtiger Entwicklungsfaktor erkannt worden, einerseits für Prozesse der Umstrukturierung und der Ergänzung des Lexikons (vgl. Bowerman 1978), andererseits für die Herausbildung späterer 'metalinguistischer' Fähigkeiten (vgl. Übersicht in Auwärter & Kirsch 1976).

Wir gehen jedoch davon aus, daß in bezug auf sprachpragmati-

sche Dimensionen das generelle Niveau der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten - als ein System kognitiver Schemata und Operationen im Sinne Piagets verstanden - weder den zentralen noch einen sehr unmittelbaren Determinationsfaktor für die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten darstellt, insbesondere nicht für die Entwicklung späterer, komplexerer kommunikativer Formen. Denn kommunikative Fähigkeiten von der Art der hier untersuchten repräsentieren immer zugleich auch Strategien sozialer Interaktion und werden als solche von Imperativen der Selbstdarstellung und des Aushandelns sozialer Bedeutung determiniert. Selbst- und Beziehungsdefinitionen, Situationsdefinitionen, die Unterstellung normativer Standards usw. sind in kommunikativen Äußerungen ubiquitär. Ihre Relevanz und Gültigkeit werden in jeder Äußerung unweigerlich ausgehandelt.

In dieser kommunikativ-interaktiven Doppelfunktion sprachlicher Formen liegt auch der Zwang begründet, bei ihrer Verwendung das Verhalten der Gesprächspartner fortwährend zu antizipieren, und die Hinweise, die über die Wirkung des eigenen kommunikativen Handelns Aufschluß geben können, zu jedem Zeitpunkt genauestens zu registrieren. Die formalen Eigenschaften dieses Antizipations- und Rückkoppelungsvorganges, zum Beispiel seine Rekursivität und das Reflexivitätsniveau der in ihn eingehenden Konzepte, werden sicherlich in einem direkteren Zusammenhang, in einem engeren Beschränkungs- und Determinationsverhältnis zu den kommunikativen Fähigkeiten stehen, die ein gegebener Interaktionsablauf offenbart, als das generelle kognitive Entwicklungsniveau des Sprechers.

Die Ausdifferenzierung von Konzepten des Selbst und des Handlungspartners (d.h. das Verständnis seiner Intentionen, Motivationen und der eigenen Subjektivität), die Konzeptualisierung sozialer Beziehungen (d.h. die Einsicht in ihr Eigenleben, ihre reziproke Natur und ihre Geschichte), das Verständnis des sozialen Zusammenhalts von Gruppen (d.h. insbesondere die Einsicht in die Natur sozialer Normen, in deren Geltungsbasis, in die Bedeutung der Gruppe für das eigene Selbstbild und die eigene Handlungsfähigkeit) werden nicht ohne Einfluß auf die Ontogenese kommunikativer Fähigkeiten bleiben.

Zu diesem Komplex der Konzeptualisierung des Selbst und der sozialen Realität liegen sowohl differenzierte theoretische Ansätze als auch nicht-triviale Ergebnisse empirischer Forschung vor, und zwar in der Tradition des symbolischen Interaktionismus (vgl. zusammenfassend Rose 1962; Stone & Faberman 1970; Denzin 1978) und in der kognitivistischen Entwicklungspsychologie, soweit sie sich in der Nachfolge Piagets mit der Analyse der Entwicklung verschiedener Dimensionen sozialer Kognition befaßt hat, so z.B. der Entwicklung der Fähigkeit zur Rollenübernahme (vgl. Chandler 1977), des moralischen Urteils (vgl. Kohlberg 1971), der interpersonellen Konzepte (vgl. Selman, Jaquette & Lavin 1977). Diese Untersuchungen beschreiben z.T. Entwicklungsprozesse, die sich wie der des Erwerbs kommunikativer Fähigkeiten bis in die mittlere Adoleszenz verfolgen lassen. Dennoch sind diese konstruktivistischen bzw. kognitivistischen Ansätze für Sprachentwicklungstheorien von erstaunlich geringem Einfluß geblieben.

Auch die Struktur interaktiver Sequenzen, in die der Sprecher eingebunden ist, wurde bislang nur in der Analyse der frühesten Entwicklungsphasen als ein Faktor berücksichtigt, der Sprachentwicklungsprozesse erklären könnte (vgl. Bruner 1975; Ninio & Bruner 1978; Ratner & Bruner 1978). Die Interaktions-Analyse hat in diesen Untersuchungen jedoch immer den Charakter einer Beschreibung externer, formaler Merkmale der interaktiven Sequenzen behalten. Zwar hat dieses Vorgehen insofern großen heuristischen Wert bewiesen, als der Vergleich der Struktur der Mutter-Kind-Interaktion mit Eigenschaften des Spracherwerbsprozesses selber offenlegt, in welchem Ausmaß die interaktiven Sequenzen zwischen Mutter und Kind als für den Erwerb kommunikativer Fähigkeiten geradezu 'inszenierte' Vorgänge angesehen werden können. Aber gerade die subjektiv-intentionalen Aspekte, die den interaktiven Ablauf prägen und den reflexiven Charakter sozialer Interaktion bedingen, erfaßt dieser Ansatz nicht; so daß z.B. ungeklärt bleibt, welche Motive und Intentionen, welche mentalen Repräsentationen das Handeln der Mutter anleiten. Diese Tatsache schränkt in gewissem Sinn den Erklärungswert des Ansatzes und

vor allem seine Übertragbarkeit auf spätere Entwicklungsstufen ein.

Allerdings hat die Tatsache, daß die kognitivistischen Ansätze zur Analyse interpersoneller Konzepte und Prozesse bislang nicht in größerem Maßstab Eingang in die Sprachentwicklungsforschung gefunden haben, auch verständliche Gründe. Sie liegen einerseits in den erheblichen methodischen Schwierigkeiten, die sich ergeben, sobald Forschungsergebnisse aus einem Ansatz übernommen werden, der seinerseits unter immanenten methodischen Schwierigkeiten arbeitet\*. Gründe für den relativ geringen Einfluß kognitivistischer Ansätze auf die Sprachentwicklungsforschung liegen andererseits auch darin, daß die soziokognitiven Konstrukte, die in diesen Analysen nachgewiesen worden sind, kaum jemals zur Beschreibung tatsächlich ablaufender Interaktionsprozesse herangezogen wurden, erst recht nicht an ihnen validiert worden sind. Insofern muß ihr heuristischer Wert bei der Analyse von kommunikativen Sequenzen und Fähigkeiten erst noch bewiesen werden.

Aus den genannten Beschränkungen beider sozialisationstheoretisch relevanter Ansätze, der Forschung zur Entwicklung sozialer Kognition und der Sprachentwicklungsforschung, bezieht das vorliegende Projekt seine Motivation:

- erstens aus dem derzeitigen Unvermögen entwicklungssoziolinguistischer Untersuchungen, die von ihnen beschriebene Entwicklung auch zu erklären, d.h. angeben zu können, welchen Beschränkungen der Erwerbsprozeß unterliegt, weshalb z.B. komplexe kommunikative Formen, soweit sie mit syntaktisch einfachen Mitteln realisiert werden können, nicht in früheren Entwicklungsphasen auf-

---

\*So sind die Versuche, die Piaget-Erkenntnisse experimentell zu replizieren und erst recht die Versuche, seinen Ansatz im Hinblick auf soziale Kognition zu erweitern, im allgemeinen mit folgenden Problemen konfrontiert gewesen: - einer relativ großen Abhängigkeit der Ergebnisse von Experimentalsituation, Stimulus-Material und Aufgabenstellung, - der Sprachabhängigkeit ihrer Messungen, - der mangelnden Reliabilität der Kodierungsvorgänge, - und der Schwierigkeit, kognitive, sozialkognitive und sprachliche Dimensionen der Aufgabenstellung gegeneinander abzugrenzen.

treten, oder welche Determinanten für beobachtbare Entwicklungstrends, wie den der zunehmenden Differenzierung und Kontextspezifität von alternativen Varianten einer kommunikativen Form oder den der zunehmenden Verlagerung kommunikativer Wirkung auf sprachformale Mechanismen, ausfindig gemacht werden können;

- zweitens aus der Einsicht, daß gerade diejenigen mentalen Konstrukte, denen in bezug auf die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten großes Erklärungspotential zuzubilligen ist, weder in der Analyse kommunikativer Sequenzen noch als relevante Bezugsgröße für die Entwicklungsprozesse selbst berücksichtigt worden sind.

Vermittelt werden beide Aspekte in einem theoretischen Ansatz, der von der interaktiv-kommunikativen Doppelfunktion sprachlicher Formen ausgeht: sprachliche Formen sind immer sowohl Instanzen individueller Sprachverwendung und Regelbeherrschung, Ausdruck des individuellen Entwicklungsstandes sprachlicher Kenntnisse *a l s a u c h* Instanzen interaktiv generierter interpersoneller Gehalte und sozialer Bedeutung. Es ist dieser Doppelaspekt, der uns an den unten aufgeführten sprachlichen Indikatoren interessiert, und es ist die Ontogenese des Zusammenwirkens dieser beiden Aspekte, was das Projekt zu erfassen versucht.

## 2. Anlage der Untersuchung

Wie läßt sich diese eben skizzierte Fragestellung forschungsstrategisch realisieren? Diese Frage soll in zwei Schritten beantwortet werden: erstens, indem im vorliegenden Abschnitt das Design der Untersuchung, die Operationalisierungen und die Erhebungssituationen kurz dargestellt werden, und zweitens, indem im letzten Abschnitt ein Ausschnitt aus den erhobenen sprachlichen Daten kommentiert wird, um Auswertungsverfahren zu verdeutlichen und die Tragfähigkeit der vorgeschlagenen Dateninterpretation zu überprüfen.

### A. Design

Von der Anlage der Untersuchung her besteht die Grundanforderung an das Design darin, die Prüfung der Abhängigkeit komplexer kom-



munikativer Fähigkeiten von der soziokognitiven Entwicklungsphase der Sprecher zu ermöglichen. Die Natur der verwendeten Operationalisierungen zur Erfassung der soziokognitiven Entwicklung (Rollenübernahme-Fähigkeiten und interpersonelle Konzepte) ließ es angeraten erscheinen, auf eine simultane Erhebung der mit diesen Konstrukten theoretisch und empirisch verknüpften Dimension der allgemeinen kognitiven Entwicklung nicht zu verzichten. Beide Variablen, das Niveau der kognitiven Operationen und das Niveau der sozialen Konzeptualisierungen, erfüllen für das Design die Aufgabe, den Einfluß der Variable 'Alter' zu differenzieren und zu ersetzen (vgl. Wohlwill 1973), da diese mit jeder ontogenetischen Entwicklung erwartbar hoch korreliert, andererseits aber inhaltlich nichtssagend ist und lediglich für andere, genauer zu untersuchende Faktoren steht. Die Kontrolle des Einflusses der Altersvariable ist in dem Design auf zweifache Weise gewährleistet:

- erstens, indem Subsamples verglichen werden, die nach Maßgabe der kognitiven und soziokognitiven Entwicklungsstufe der Kinder gebildet wurden, während gleichzeitig der Altersabstand zwischen den sub-samples minimiert wurde, und
- zweitens, indem die Auswirkung erwartbarer 'Stufenübergänge' kognitiver und soziokognitiver Entwicklung auf kommunikative Fähigkeiten mit Nacherhebungen in relativ kurzem Zeitabstand überprüft wird.

#### B. Untersuchungs-Parameter

Das Projekt befaßt sich gegenwärtig mit der Altersgruppe der 4- bis 7jährigen Kinder, da bei diesen sowohl auf der kognitiven wie auch auf der soziokognitiven Dimension deutliche Stufenübergänge erwartet werden, und weil für diese Entwicklungsstufe im Unterschied zu späteren auch aus der Sprachentwicklungsforschung Ergebnisse vorliegen, die zu einem Vergleich herangezogen werden können.

Die Stufe der kognitiven Operationen der Kinder wird anhand einer standardisierten Version von Piagets Konservierungsaufgaben (nach Goldschmid & Bentler 1968) festgestellt. Dieser Test

erfaßt den Übergang von der prä- zur konkret-operationalen Entwicklungsstufe.

Die Rollenübernahme-Fähigkeiten der Kinder wurden in einer adaptierten Fassung des 'Münzenspiels' (nach Flavell et al. 1968; Kuhn 1972; Selman 1972) getestet. Es soll das Rekursivitätsniveau der Strategien erfassen, mit denen ein Spieler seinen Gegner 'täuscht', und die Reflexivität seiner Begründungen für diese Strategien. Für die untersuchte Altersgruppe wird der Übergang vom 'egozentrischen' zum 'sukzessiv-reziproken' Rollenhandeln gemessen.

Die interpersonellen Konzepte der Kinder wurden in längeren Einzelinterviews (nach Selman & Jaquette 1977) erhoben. Es handelt sich hierbei um Intensiv-Interviews, die ein soziales Dilemma zum Fokus haben und anhand eines Themen-Leitfadens in Anlehnung an die klinische Methode auf die persönlichen Erfahrungen und Vorstellungen des Interviewten eingehen. Erhoben werden dabei Vorstellungen der Kinder auf den Dimensionen: 'Selbst- und Personenkonzepte', 'Konzeptionen von Freundschaft und interpersonellen Verpflichtungen' und 'Verständnis von sozialen Gruppen und Gruppen-Normen'. Die beiden Stufenübergänge, die für Kinder unserer Altersgruppe relevant werden, lassen sich durch folgende Veränderungen charakterisieren: erstens die Einführung der Intentionalität in die Konzeptualisierung von Personen und sozialen Beziehungen, und zweitens den Erwerb der Einsicht in die reziproke Natur der Einstellungen und des Verhaltens von Handlungspartnern zueinander.

Als geeignete Indikatoren für das Niveau der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten haben sich sowohl aus forschungsökonomischen als auch aus theoretischen Gründen\* fünf Komplexe heraus-

---

\* Forschungsökonomisch bestand die Notwendigkeit, die kommunikative Entwicklung der Kinder mit einer kleinen Menge von Indikatoren zu beschreiben und d.h. wenige, 'aussagekräftige' Indikatoren vorweg auszuwählen, was dem explorativen Charakter der Untersuchung widerspricht. Aus theoretischen Gründen besteht allerdings auch Grund zu der Annahme, kommunikative Fähigkeiten bildeten auf jeder Entwicklungsstufe jeweils ein System. Differentielle Niveaus kommunikativer Fähigkeiten müßten sich insofern an beliebigen Indikatoren nachweisen lassen.

gestellt:

(1) Die differentielle Kenntnis der Bedingungen für das Gelingen spezifischer Sprechakttypen (vgl. Searle 1976; Dore 1978), d.h. die differentielle Berücksichtigung von sprechakttypischen Verpflichtungen und Erwartungen der Sprecher und Hörer. Für uns sind dabei insbesondere solche Prozesse von Interesse, in denen situative Interpretationen der Bedingungen des Gelingens einzelner Sprechakte eingeklagt und ausgehandelt werden; denn erst solche Prozesse zeigen, auf welche Weise die kommunikative Form im Repertoire des Sprechers verankert ist, und wie er ihre interaktive Wirkungsweise konzeptualisiert. Diese Prozesse können zugleich stadienspezifische soziale und sprachliche Normativitätskonzepte offenbaren.

(2) Die Verwendung unterschiedlicher Sprecherwechsel-Regeln (vgl. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) und die wachsende Fähigkeit zum strategischen Umgang mit diesen Regeln und den entsprechenden Normalitätserwartungen (vgl. Mishler 1975). Zu diesem Komplex gehört auch die differentielle Kenntnis von Beitragsabfolge-Regeln, die sich in der Verwendung verschiedener Einheiten der Gesprächsorganisation ('adjacency pairs', Formate, Routinen) äußert (vgl. Schegloff 1968). Indikatoren aus diesem Komplex determinieren einerseits verschiedene Formen und Niveaus der Gesprächsorganisation, sie sind andererseits wegen ihrer Relevanz für die Identitäts- und Beziehungsproblematik der Sprecher von Bedeutung: Die Steuerung der Beitragsabfolge und des Sprecherwechsels ist ein privilegiertes Instrument für die Allokation interaktiver Ressourcen.

(3) Die differentielle Auslegung und Berücksichtigung von generellere konversationellen Verpflichtungen oder Maximen (vgl. Grice 1975, 1978; R. Lakoff 1973). Die Indikatoren aus diesem Komplex sind geeignet, die wachsende Einsicht der Kinder in die normative Basis von kommunikativer Interaktion deutlich zu machen. Zugleich erlaubt die Art ihres Umganges mit konversationellen Verpflichtungen Rückschlüsse auf das Verständnis, das die Kinder für die interaktiven Folgen entwickeln, die der Ablauf des Gesprächs und ihre Rolle in dem Gespräch für die interper-

sonellen Beziehungen der Beteiligten haben.

(4) Der differentielle Umgang mit der Möglichkeit, 'gleiche' kommunikative Handlungen bzw. Sprechakte desselben Typs mithilfe unterschiedlicher sprachlicher Mittel zu realisieren, d.h. den illokutiven Gehalt von Äußerungen zu modulieren (Searle 1975). In diesem Komplex impliziert die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten vor allem einen Zuwachs an indirekten, 'höflichen' und impliziten Formen, bis hin zur Beherrschung vollständiger Implikaturen (vgl. Grice 1975). Indirekte Mitteilungsformen sind privilegierte Mechanismen zur Regulierung und Feinabstimmung der Interessen aller Beteiligten am Gespräch, und sie ermöglichen zugleich die Berücksichtigung der Probleme der Identitätsbalance, die durch die Interessenabstimmung aufgeworfen werden.

(5) Die differentielle Kenntnis und Anwendung von sprachlichen Varianten (vgl. Gumperz 1976), insbesondere der Erwerb von zunächst kontextspezifischen, d.h. normativ adäquaten Verwendungsweisen und die Entwicklung zum 'metaphorischen' Gebrauch, d.h. der markierten, intentionalen Verwendung situationsfremder Varianten. Dieser reflexive Einsatz sprachlicher Varianten hat die Funktion, durch Anspielung auf einen anderen Verwendungskontext zusätzliche Bedeutung zu erzeugen. Indikatoren von diesem Typus können zugleich relativ direkte Hinweise auf das Reflexivitätsniveau der Einstellung eines Sprechers zu sprachlichen Normen geben.

Wie läßt sich die Auswahl dieser fünf Indikatoren-Komplexe rechtfertigen? Diese Frage soll mit der Angabe von Gründen auf zwei verschiedenen Ebenen beantwortet werden.

- Auf einer empirischen Ebene lassen zunächst die Ergebnisse der Entwicklungssoziolinguistik, der ethnographischen Analysen, der Untersuchungen zur Entwicklung pragmatischer Fähigkeiten - bruchstückhaft wie sie sind - auf den ausgewählten Dimensionen für die hier untersuchte Altersgruppe der 4- bis 7jährigen Kinder deutliche Veränderungen erwarten. Diese Ergebnisse können hier nicht dargestellt werden, wir haben das an anderer Stelle versucht (vgl. Auwärter & Kirsch 1976).

- Außerdem betreffen die Indikatoren-Komplexe - vielleicht mit Ausnahme des ersten - Dimensionen, auf denen die Entwicklung

nicht schon - wie bei anders definierten sprachlichen Fähigkeiten - relativ frühzeitig abgeschlossen ist.

- Schließlich liegen für die so konzeptualisierten sprachlichen Fähigkeiten komplexe, elaborierte Varianten aus der Analyse kommunikativer Formen unter Erwachsenen vor, die als heuristischer Bezugspunkt bei der Beschreibung von Übergangsphänomenen dienen können.

Eine zweite Ebene, auf der sich die Auswahl von Indikatoren begründen läßt, bilden die theoretischen Annahmen zur Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten und zur Interdependenz kommunikativer, kognitiver und interaktiver Entwicklungsdimensionen in der Ontogenese. So sollten die gewählten Indikatoren für diejenigen Dimensionen sensitiv sein, in denen der Sprecher soziales Handeln und Handlungssituationen kategorisiert und konzeptualisiert: Handlungen und Motive, Selbst und Person, interpersonelle Beziehungen, soziale Gruppen und Normen usw. Dies ist die notwendige Voraussetzung dafür, daß sich ein möglicher Einfluß unterschiedlicher Strukturniveaus\* in den Konzeptualisierungen auf die verwendeten kommunikativen Formen überhaupt nachweisen läßt (vgl. Auwärter & Kirsch 1978).

Eine zweite theoretische Erwägung, die die Auswahl der Indikatorenkomplexe begründen soll, bezieht sich auf das Verhältnis, das ein Sprecher zur Sprache als kommunikativem System hat, d.h. die Reflexivität seiner Einstellung zu den sprachlichen und kommunikativen Regeln selbst. Mit der strategischen\*\* Verwendung von

\* Strukturniveaus, wie sie etwa durch die Entdeckung von Intentionalität als einer für den Handelnden relevanten Kategorie, durch die Einnahme einer reziproken Einstellung zu Handlungspartnern oder durch die Einsicht in die reflexive Natur der Erwartungen, die das Handeln steuern, charakterisiert werden können.

\*\* Daß die Regeln 'strategisch' angewandt werden, setzt nicht voraus, daß der Sprecher sie bewußt einsetzen würde. Die Anwendung der Gesprächsorganisationsregeln, selbst die strategische, geschieht im Gegenteil, wenn auch nicht notwendigerweise, routinisiert und unbewußt. Die Folgen strategischer Regelverwendung können allerdings bewußt werden, z.B. in Fällen von systematischem Mißbrauch durch einen Gesprächsteilnehmer. Mit dem Attribut 'strategisch' sollen der Bezug auf den Handlungsplan des Sprechers und die kalkülhaften, die Normalitätserwartungen des Hörers antizipierenden Momente erfaßt werden, die auch im unbewußten und routinisierten Anwendungsfall enthalten sind.

Gesprächsorganisationsregeln, dem metaphorischen Einsatz sprachlicher Varianten, aber auch schon mit der Möglichkeit, funktionale, interaktiv modulierte Varianten von Sprechakten zu verwenden, erwirbt das Kind sukzessive eine qualitativ andere Art der Sprachverwendung, eine zusätzliche Möglichkeit der Bedeutungsgenerierung. Es hat im Verlaufe der Entwicklung gelernt, daß sprachliche Äußerungen die 'zugehörigen' Verwendungskontexte evozieren, 'angemessene' Interpretationsrahmen beim Hörer abrufen und damit ihre eigene Verwendungssituation umdefinieren bzw. überhaupt erst erzeugen. Das Kind hat damit gelernt, daß Kommunikation nicht allein nach sprachimmanenten und sozialen Normen abläuft, sondern daß die Art der Sprachverwendung soziale Realität erzeugt. Die Generierung interaktiver Realität geschieht durch die strategische und reflexive Verwendung symbolischer Mittel auf dem Hintergrund der geteilten Kenntnis ihrer 'normalen', normativen Verwendungsweise und der Möglichkeit, die Erwartungen zu antizipieren, die der Hörer aus ihnen ableitet.

Die Entwicklung dieses reflexiven Gebrauchs sprachlicher Formen stellt selbst einen erklärungsbedürftigen Aspekt der Ontogenese kommunikativer Fähigkeiten dar; es ist ungeklärt, wie weit sie sich auf die strukturellen Veränderungen in den sozialen Konzeptualisierungen des Kindes zurückführen läßt (vgl. dazu Cook-Gumperz 1977; Habermas 1974). Auch in Hinsicht auf diese Fragestellung sind unsere Indikatorenkomplexe ausgewählt worden.

### C. Erhebungssituationen

Die Erhebung fand bisher in einem privaten Kindergarten statt; sie war in eine längere Periode teilnehmender Beobachtung eingebettet (ca. 40 Aufnahmetage in 4 Monaten). Die stärker standardisierten Tests und Einzelinterviews wurden in möglichst geringem Zeitabstand zu den Sprachaufnahmen durchgeführt. Die Tonbandaufzeichnungen der Spiel- und Gesprächssituationen fanden in einem separaten Raum mit kleineren Gruppen von Kindern statt, um die Qualität der Aufnahmen zu verbessern. Wir legten jedoch bei der Auswahl der Teilnehmer an Spielen und Diskussionen Wert darauf, funktionierende peer-Gruppen, bestehende Freundschaftsbeziehungen und spontan gebildete Gruppen zu berücksichtigen. Dadurch wurde

die Interferenz mit den Gepflogenheiten des Kindergartens möglichst gering gehalten, die Integration der Beobachter in den Kindergarten-Alltag erleichtert und die 'Normalität' der Sprachproben wahrscheinlich vergrößert.

Die kommunikativen Daten wurden in drei Typen von Situationen gewonnen:

- in freien Spielsituationen, die durch die Einfälle der Kinder strukturiert wurden. Die Tonband-Aufzeichnungen wurden - zum Teil unter Ausschluß der Beobachter - gemacht, sobald sich eine Gruppe spontan im Aufnahmerraum einfand.
- in Spielsituationen, die durch Vorgaben des Beobachters strukturiert wurden. Meist fand dabei gemeinsames Rollenspiel in Gruppen von 3-6 Kindern statt, mit Handpuppen, die Eltern, Großeltern, Kinder und bekannte Berufsrollen darstellten.
- in Gruppendiskussionen über Geschichten, die Konfliktsituationen zum Inhalt haben; im wesentlichen altersgemäße Adaptionen von interaktiven und moralischen Dilemmata (nach Blatt, Colby und Speicher 1974). Bei diesen Diskussionen sollten Gruppen von 3-5 Kindern in Abwesenheit des Beobachters (vgl. Williams & Legum 1970) 'konsensuelle' Lösungen bzw. Antworten auf Interview-ähnliche Fragen suchen.

Das Sample besteht zur Zeit aus 24 Kindern und ca. 50 Std. verwertbarem Sprachmaterial, von dem ca. 40 Std. in freien Spielsituationen erhoben wurden. Auf die Methoden der Interpretation der Tonbandprotokolle kann hier nicht näher eingegangen werden (vgl. jedoch dazu Auwärter & Kirsch 1979).

### 3. Interaktive Gründe für die Form direkter Sprechakte

Nach der Design-technischen, eher programmatischen Antwort auf die Frage, wie sich die eingangs dargestellte Forschungsintention realisieren läßt, soll zum Abschluß ein Ausschnitt aus dem erhobenen sprachlichen Material analysiert werden. Es handelt sich dabei um Daten zur situationsspezifischen, kontextsensitiven Verwendung von Direktiva. Dieser Datenausschnitt wird allerdings nicht in bezug auf die Generalhypothese des Projekts interpre-

tiert. Die Zahl der Sprecher und Beiträge ist für eine solche Analyse nicht ausreichend; und die soziokognitiven und kognitiven Fähigkeiten der Sprecher müssen aus demselben Grund außer Betracht bleiben. Statt dessen kann anhand dieser Daten die Bedeutung gezeigt werden, die die sozialen Konzeptualisierungen, die eingebrachten und unterstellten Situations- und Beziehungsdefinitionen, für die sprachliche Form der geäußerten direktiven Sprechakte haben.

Direktiva sind als Sprechakte definiert, mit deren Hilfe der Sprecher einen Hörer zu einer zukünftigen Handlung zu bewegen versucht, z.B. Sprechakte, die folgende kommunikative Handlungen vollziehen: befehlen, auffordern, nahelegen, vorschlagen, empfehlen, erlauben, einladen, wünschen, fragen usw. (vgl. Searle 1976). Die Entwicklung dieser Sprechhandlungen ist im Gegensatz zu anderen Sprechakttypen in der Spracherwerbsforschung schon vielfach behandelt worden. Die Anfänge dieser Entwicklung und die Vorformen direkter Äußerungen im vorsprachlichen kommunikativen Handeln untersuchen z.B. Bates (1976a), Carter (1978), Dore (1975) und Halliday (1975). Wir wollen hier jedoch nur auf Untersuchungen über die Entwicklung und das Vorkommen der Direktiva in späteren Entwicklungsphasen Bezug nehmen (vgl. Garvey 1975; Ervin-Tripp 1977; Mitchell-Kernan & Kernan 1977; James 1978 und Corsaro 1979).

Garvey (1975) hat bei Kindern im Alter von 4 Jahren und 7 Monaten bis zum Alter von 5 Jahren und 7 Monaten folgende Verteilung von direktiven Sprechakten gefunden:

- 86.7 % 'direkte' Direktiva, d.h. in diesem Fall Direktiva in imperativer Form\*,
- 13.3 % 'indirekte' Direktiva, d.h. eingebettete, mit Modal-Verben oder in Frageform auftretende, mit 'hedges' versehene oder vollständig implizite Formen. In ihrer jüngeren Altersgruppe von Kindern (3:6 - 4:4) hat der Anteil der indirekten Direktiva sogar nur 6.25 % des Gesamtvorkommens betragen.

---

\*Direktiva mit explizitem performativem Verb kamen in Garvey's Sample, wie übrigens auch in dem von uns hier untersuchten, nicht vor.



Das späte Auftreten und der erst allmählich wachsende Anteil indirekter Formen an allen Direktiva veranlaßt Ervin-Tripp (1977) zu der Annahme, sie würden erst nach den expliziten, direkten Formen erworben, sieht man von einigen konventionalisierten indirekten Formen ab. Da von einem bestimmten Zeitpunkt in der Sprachentwicklung an die größere syntaktische Komplexität eingebetteter direktiver Formen nicht länger als erklärender Faktor für die Verzögerung ihres Gebrauchs in Anspruch genommen werden könne, führt sie den langsamen Zuwachs an indirekten Formen für Sprechakte auf den allmählichen Erwerb bestimmter kognitiver Voraussetzungen zurück, nämlich der Kenntnis der normativen und intentionalen Implikate von Äußerungen und der Fähigkeit, aus Äußerungsmerkmalen auf die Wünsche usw. der Sprecher zu schließen.

Wir haben bei Kindern der gleichen Altersgruppe (4:3 - 5:11) und in einer vergleichbaren Aufnahmesituation\*, in der 4 Mädchen in Abwesenheit des Beobachters miteinander spielten, eine Verteilung von Typen direktiver Sprechakte gefunden, die zu der von Garvey beschriebenen in deutlichem Kontrast steht. Bei Anwendung der gleichen Subkategorien haben wir in einer Stichprobe von 100 aufeinanderfolgenden direktiven Beiträgen\*\*, die eine Gesamtzahl von 132 direktiven Formen enthält (siehe Anhang), folgende Anteile erhalten:

- 33.3 % direkte, imperative Formen (z.B. Beitrag Nr. 6, 9, 30, 31 oder 33 im Anhang), und
- 66.7 % indirekte, eingebettete direktive Formen (z.B. Beitrag Nr. 1, 2, 7, 21 oder 100), von denen sogar 15.9 % (d.h. 10.6 % der Gesamtzahl der Direktiva) den Charakter von 'Hinweisen' haben, d.h. entweder in bezug auf den Adressaten oder in bezug auf die auszuführende Handlung verschlüsselte, implizite Aufforderungen sind (z.B. Beitrag Nr. 8, 12, 16, 35 oder 85).

\* Das Sample bei Garvey (1975) besteht aus Dyaden von Kindern, die sich gut kennen, und die in vertrauter Umgebung in Abwesenheit der Beobachter miteinander spielen.

\*\* Es handelt sich dabei um alle Beiträge, die verständlich sind, eindeutig einem Sprecher zugeordnet werden können (Ausfallquote 5 - 8 %) und mindestens eine direktive Form enthalten, d.h. eine, die aus dem verbalen Kontext als direktive identifiziert werden kann (ca. jeder 7. Beitrag einer längeren Spielsequenz).

Wie lassen sich diese Unterschiede in der Verteilung der Direktiva begründen? Wir wollen diese Frage durch eine Analyse der interaktiven Voraussetzungen der vorkommenden direktiven Formen zu beantworten versuchen\*. In der hier untersuchten Sequenz spielen vier Mädchen in rascher Abfolge eine Vielzahl von Szenen durch: Schlüsselsituationen wie Hochzeit, Geburt und Taufe, alltägliche Situationen wie das Schlafengehen und gemeinsame Frühstücke der Familie und einige extreme, deutungsbedürftige Situationen wie Raubüberfälle, Verkehrsunfälle und den Tod naher Verwandter. Da sie nur zu viert sind, aber sehr viel mehr Rollen zu 'besetzen' haben, sind die Mädchen darauf angewiesen, häufig ihre Rollen zu wechseln und in rascher Abfolge neue Interpretationsrahmen (vgl. Goffman 1974) zu generieren (so z.B. in den Beiträgen Nr. 12, 16, 24, 35, 51). Das Definieren neuer Szenen und das Vorschlagen neuer Rollen ist jedoch noch mit einer grundlegenderen Aufgabe verbunden: Der Sprecher muß nämlich die Zustimmung der potentiellen Mitspieler zum Szenenwechsel einholen und ihre Bereitschaft sichern, sich weiterhin an dem Spiel zu beteiligen. Während die organisatorischen Aspekte solcher Inszenierungsvorschläge mit direkten Sprechakten am eindeutigsten auszudrücken wären, kann man annehmen, daß die kooperationsssichernden Aspekte nur durch indirekte Formen realisiert werden können, da allein diese dem Hörer eine wirkliche Option einräumen, einem Vorschlag zuzustimmen oder ihn abzulehnen, ohne 'das Gesicht zu verlieren'.

Versucht man nun, in der hier untersuchten Sequenz diejenigen Veränderungen der situativen Randbedingungen auszumachen - 'situativ' kann sich hier, bei gleichbleibender Zusammensetzung der Gruppe und gleichbleibenden äußeren Rahmenbedingungen, nur auf die verbal generierten Interpretationsrahmen beziehen - die unterschiedliche Auslegungen der Präsuppositionen oder Gelingensbedingungen für Direktiva implizieren, und deshalb unterschiedliche Formen von Direktiva rechtfertigen würden, so findet man zwei deutlich unterscheidbare Klassen von Äußerungen:

\*Diese Differenzen in den Anteilen verschiedener Typen direkter Sprechakte sind insofern selbst schon ein relevantes Ergebnis, als sie die situative Abhängigkeit der Daten zeigen und vor vor-schnellen, verallgemeinernden Schlüssen auf die Fähigkeiten der Kinder warnen können.

- erstens, 'in Szene' geäußerte Direktiva, d.h. Sprechhandlungen, die aus einer im Spiel eingenommenen, fiktiven Rolle heraus geäußert werden, formal als solche markiert und inhaltlich mit der Rollendefinition kompatibel sind (im Anhang mit 'iS' gekennzeichnete Beiträge), und

- zweitens, 'nicht in Szene' geäußerte Direktiva, d.h. Sprechhandlungen, die aus der Alltagsrolle der Sprecher heraus geäußert werden; hier vor allem 'Regieanweisungen' für das Spiel. (Zu einer ähnlichen Unterscheidung vgl. Garvey 1977b, Kapitel 6).

Drei formale Kriterien zeichnen die Beiträge aus, die wir als 'in Szene' geäußerte Direktiva gekennzeichnet haben:

(a) die Anrede oder Bezeichnung von Mitspielern mit ihren fiktiven Namen oder Rollen (z.B. Beitrag Nr. 6, 9, 19, 20 oder 26),

(b) die Bezeichnung von Objekten mit ihren fiktiven oder symbolischen Funktionen (z.B. Beitrag Nr. 32, 33, 47, 71 oder 77) und

(c) die Markierung der Äußerung durch 'soziolinguistische' Merkmale, die für die eingenommene Rolle charakteristisch sind, wie Intonation, Aussprache oder Lexikon; hier vor allem 'baby-talk'- oder 'motherese'-Markierungen (z.B. Beitrag Nr. 6, 44, 62, 94 oder 97).

Zusätzlich war folgendes Kriterium Voraussetzung dafür, daß ein Beitrag als 'in Szene' geäußert klassifiziert wurde:

(d) das Nicht-Auftreten von Inkompatibilitäten zwischen dem Inhalt der Äußerung und der in Anspruch genommenen Rollenidentität; ein Kriterium, nach dem z.B. Regieanweisungen, auch wenn sie eines der vorangegangenen Kriterien erfüllen, als 'nicht in Szene' geäußert klassifiziert wurden (vgl. z.B. Beitrag Nr. 21, 29, 73, 88 oder 91).

Für beide Klassen von Äußerungen, die 'in Szene' und die 'nicht in Szene' geäußerten Direktiva, gelten unterschiedliche Anwendungsbedingungen. In den Direktiva, die nicht 'inszeniert' sind, und die hier häufig der Einführung neuer Situationen und Rollen dienen, treten sich die Mitspieler direkt gegenüber. Die interaktiven Präsuppositionen für die Sprechhandlung sind diejenigen der alltäglichen Welt, die wechselseitigen Erwartungen, Empfindlich-

keiten und Abneigungen müssen berücksichtigt werden. Für die 'inszenierten' Direktiva gelten dagegen andere Präsuppositionen, und zwar diejenigen, die mit der Interpretation der eingeführten Rolle und Situation zusammenhängen. Das Erteilen und Befolgen von Anweisungen tangiert hier nicht, zumindest nicht unmittelbar, die Rangposition und die Beziehung der Mädchen in der Gruppe. Die Logik des Spiels und die soziale Kompetenz, die im Spiel demonstriert wird, sind hier schon ausreichende Gründe dafür, Anweisungen zu geben oder zu befolgen. Die Fragen der Außendarstellung des Einzelnen, seiner Selbstdefinition, aber auch der Definition der bestehenden interpersonellen Beziehungen werden in den 'nicht inszenierten' Direktiva unmittelbarer ausgehandelt und sind von ihnen stärker betroffen.

Vergleicht man beide Subkategorisierungen direkter Beiträge, d.h. die inhaltliche Unterscheidung der 'in Szene' und der 'nicht in Szene' geäußerten, und die formale Unterscheidung der direkten und der indirekten Direktiva, so zeigt sich die folgende, sehr auffällige Verteilung:

	direkte	indirekte	insgesamt
'in Szene'	40 (30.3 %)	23 (17.4 %)	63 (47.7 %)
'nicht in Szene'	4 ( 3.0 %)	65 (49.2 %)	69 (52.3 %)
insgesamt	44 (33.3 %)	88 (66.7 %)	132 (100.0 %)

Vorkommen von Direktiva in absoluten Zahlen  
(und in %-Zahlen des Gesamtvorkommens)

Diese Ergebnisse zeigen, daß die getroffene Unterscheidung auch für die Sprecher relevant ist und von ihnen in der formalen Realisierung ihrer Direktiva berücksichtigt wird: 90.9 % aller direkten Direktiva werden 'in Szene' geäußert, d.h. durch die eingenommene Rolle legitimiert. Von den vier einzigen Ausnahmen sind zwei an den Beobachter gerichtet (vgl. Beitrag Nr. 31) und zwei fallen in den beiden einzigen Konfliktsituationen, die vorübergehend die

konsensuelle Definition des Spieles bedrohen (vgl. Beitrag Nr. 41 und 65)\*. Die indirekten Direktiva sind in 'nicht inszenierten' Äußerungen absolut dominant, sie sind jedoch nicht auf sie beschränkt: 73.9 % der indirekten Formen werden zwar 'außerhalb' einer Szene geäußert, 26.9 % sind jedoch Teil einer inszenierten, d.h. höflich gespielten Rolle (vgl. Beitrag Nr. 54, 57, 63 oder 85). Man kann also nicht aus den Daten folgern, die Kinder hielten Imperative selbst schon für ein Merkmal kompetenter Rollenszenierung. Sie scheinen es nur für inopportun zu halten, Imperative zu verwenden, wenn sie die Mitspieler aus ihrer Alltagsrolle heraus anreden, d.h. wenn sie ihre persönliche Identität einbringen. Nur dann werden offensichtlich die Definitionen der bestehenden interpersonellen Beziehung, die in jeder Äußerung enthalten sind, direkt wirksam. Sobald jedoch der Sprecher eine fiktive Rollenidentität in Anspruch nimmt, wird dieser Effekt abgemildert, da sich die konzeptuelle Interpretation dieser Rolle zwischen Äußerung und Beziehungsdefinition schiebt. Andererseits spricht nichts dagegen, 'in Szene' höfliche, distanzierte Formen zu verwenden, denn 36.5 % aller 'inszenierten' Direktiva bedienen sich immer noch indirekter Formen, wenn auch 63.5 % von ihnen Imperative enthalten.

Erst diese Daten über die interne Verteilung der Direktiva 'in Szene' lassen sich nun mit den Ergebnissen von Mitchell-Kernan und Kernan (1977) vergleichen, in deren Sample, von der Anlage der Untersuchung her, nur 'inszenierte' Äußerungen vorkommen. Ihre Daten über die Verwendung von Direktiva durch 7-12jährige Kinder, die für gleichaltrige Zuhörer nach zuvor abgesprochenen Handlungsplänen Rollenspiele mit Handpuppen inszenieren, zeigen einen Anteil von 23.4 % indirekten und 76.6 % direkten direktiven Formen. Diese Verteilung wird in gewissem Umfang von unseren Daten bestätigt. In der Analyse ihrer Daten können Mitchell-Kernan

\*Die Signifikanz dieses Ergebnisses wird dadurch noch verstärkt, daß die Kategorie der 'in Szene' geäußerten Direktiva eine sehr eng definierte Ausschlusskategorie ist, während die komplementäre Menge der 'nicht in Szene' geäußerten Direktiva den Charakter einer Restkategorie hat. Das Vorkommen imperativer Formen in einer Äußerung wurde ausdrücklich nicht als Kriterium für die Zugehörigkeit zu der Kategorie 'inszenierter' Direktiva zugelassen.

und Kernan zeigen, daß die Kinder in der Form ihrer Direktiva den sozialen Status (der Rolle) des Adressaten berücksichtigen, und daß dieser Zusammenhang in zwei Typen von Situationen, die sich vor allem durch die soziale Distanz zum Adressaten unterscheiden, verschieden stark ausgeprägt ist.

Ein weiterer Erklärungsfaktor für die Verwendung indirekter Direktiva, der auch von Kindern dieser Altersgruppe schon berücksichtigt wird, zeichnet sich in den Ergebnissen von James (1978) ab, und zwar an den Unterschieden, die die Kinder zwischen den direktiven Sprechakten des Typs 'befehlen' und des Typs 'bitten' machen: Neben dem relativen sozialen Status von Sprecher und Hörer und der sozialen Distanz zwischen ihnen bezeichnet die kulturell definierte Zumutbarkeit des Anliegens, das im Vollzug direkter Sprechhandlungen geäußert wird, die dritte große Dimension, die für die Analyse von sprachlichen Höflichkeitsmarkierungen generell von Bedeutung ist (vgl. Brown & Levinson 1978).

Die vorliegenden Daten zeigen jedoch darüber hinaus, daß diese Faktoren im Verständnis der Kinder nicht allein als 'objektivierbare' Kontextmerkmale repräsentiert sind, und daß die Beziehung zwischen diesen Faktoren und der sprachlichen Form direkter Äußerungen nicht nur als normative konzipiert werden darf. Die Analyse zeigt, daß es Gründe dafür gibt, direkte und indirekte Formen kontextspezifisch und situationsadäquat alternieren zu lassen; und diese Gründe scheinen für die in der Sequenz beteiligten Kinder auch kognitiv repräsentiert zu sein, da sie die formale Realisierung ihrer Sprechhandlungen determinieren. Das 'Inszenieren' einer Äußerung kann den Gebrauch unverhüllter Imperative ermöglichen bzw. sogar erfordern; die direkte Konfrontation der Sprecher kann sie unter gegebenen situativen Voraussetzungen verbieten. Die kognitive Repräsentation dieser situativen Bedingungen (relativer Status, soziale Distanz, Gewicht der Forderung) und die Antizipation der Identitäts- und Beziehungsprobleme, die aus der Form direkter Äußerungen resultieren, steuern die Auswahl alternativer Formen offensichtlich auch schon bei 4- bis 6jährigen Kindern in einem erstaunlich großen Ausmaß.

# ANHANG

## Beispiele für direktive Beiträge aus der 'Kinderheim-Szene'

01. Kr 1: Dich muß man ra- äh hebt eine rauf (an Ka; die 'schwängere' Ka soll aus der 'Kutsche' gehoben werden bzw. so tun, als ob sie heraus gehoben würde)
02. Kr 2: Kommt, alle Teller sollen da weg! (der Tisch soll eine andere Funktion bekommen)
- iS 06. Kr 5: Steigen Sie ein, meine Dame! (würdevoll, getragen, an die 'Braut')
07. Kr 6: Jetzt würdest du reingehoben. Jetzt! (an Ka; die Braut soll nach der 'Trauung' wieder in die Kutsche gehoben werden)
08. An 2: Wir hätten jetzt, wir hätten jetzt zwei Pferde und ei- und ein' Esel (an Kr und Cl; die Kutsche, ein umgekippter, kleiner Tisch, wird von allen drei Mädchen gezogen)
- iS 09. Cl 1: Komm, Braut! Steig auf! Steig ein! (die Kutsche ist vorgefahren)
12. Ka 1: Jetzt sollte 'ne Krankenschwester kommen! (jemand soll die Rolle der Krankenschwester übernehmen)
16. Kr12: Jetzt kommt da, kommt da grad 'n Mann! (An soll die Rolle des Ehemannes übernehmen bzw. an sie erinnert werden)
- iS 19. An 5: Komm, Schwester! (an Kr)
- iS 20. Ka 2: Komm, Kleine! (an Cl, ihre 'Tochter')
21. Kr13: Ich hätt dich jetzt an der Leine (bietet An wieder die Rolle des Pferdes an, die Kutsche muß wieder gezogen werden)
- iS 24. Kr14: Hopp! (an An)  
Jetzt kommt der Pfarrer, kommt der Pfarrer und tät dich rausheben (an Cl; jemand soll die Pfarrer-Rolle übernehmen)
- iS 26. Kr16: Sylvia, komm! (an Cl, die 'Sylvia' getauft wurde)
29. Kr18: Da, da, da, das ist das Rad, da tätst du äh draufsteigen und dann runter (an Ka, die in die 'hohe' Kutsche einsteigen muß)
- iS 30. An 8: Hu! Geh hinter zu deiner Mutter! (an Cl; auch das 'Baby' wird gezogen)
- \*\* 31. An 9: Raus! (an den Beobachter, der ins Zimmer zu kommen versucht)
- \*\* Kr19: Raus! men versucht)
- iS 32. An10: Tu ihm wieder den Schnuller geben! (an Ka)
- iS 33. An11: He! Tu uns dein Auto weg! (an Kr; über ein Dreirad, das der Kutsche im Weg steht)
35. Kr20: Tät ich mir 'n Auto, äh, den Krankenwagen brauchen! (der Tisch soll wieder herbeigezogen werden)
- \* 41. An15: Geh weg! (an Ka; will verhindern, daß Ka für Cl eine 'kleine' Decke herrichtet, d.h. zusammenfaltet; Cl wird noch 'wachsen')
- iS 44. Kr25: So, du schlafst neben Mami und Papi! Mami und Papi! Da, leg dich rein! (an Cl; in geduldigem 'motherese'-Tonfall)
- 47. Kr26: Du mußt noch deine, Katja, du mußt noch deine Sachen hier in die Waschmaschine rein, die sind ganz dreckig!

51. An20: So, da kommt dann draußen ein Kind an, mit'm, mit seinem Dreirad! (jemand soll diese Rolle übernehmen; An übernimmt sie nach kurzer Zeit selber)
- iS 54. An21: Hallo, kann dein Kind rauskommen? (an Ka; will C1 zum 'spielen' abholen)
- iS 57. An23: Sie können ruhig weiteressen, Sie können ruhig weiteressen! (an Ka)
- iS 62. C1 3: Geb mein Glas- Gläschen, bitte! (mit 'baby talk'-Markierungen)
- iS 63. Ka 6: Du kannst, weißt du was? Du kannst mal öfter kommen, ja? Ja? Und kannst, und kannst, kannst, kannst ei-, kannst d- der seine Freundin werden, da freut sie sich! (an An, die 'Freundin' ihrer Tochter)
- \* 65. Kr33: Nein! Gehst du runter! Das ist der Krankenwagen, also jetzt gehört der in den Krankenwagen! Die tät jetzt schnell rausgucken, die Clara, dann tät die seinen [=ihren] Vater sehen! (an C1; An hat als Vater einen 'Unfall' gehabt)
- iS 71. Ka 7: So, jetzt fahren wir weg, mit der Kutsche! (zu C1)
73. Kr37: Du, Katja, Katja, jetzt mußt du die, dein Kind draußen weinen sehen, die Clara!
- iS 77. Kr40: Wir klauen jetzt im Haus, auf dem Bank. Bei dem Hausherrn! (an An; als ihr 'Komplize'; die Bank ist Ka's 'Wohnung')
- iS 85. An28: Ja, das tät ich gleich ins Krankenhaus! Ende!(an Ka über das von einem 'Auto' 'angefahrene' Baby)
88. Kr47: Nee, du tätst nicht hoppeln. Du mußt noch sagen: das andere Kind hat er auch noch angefahren! (an Ka; über eine Puppe?)
91. Kr49: Mußt still sein, dürftest nicht weinen! (an C1, das verletzte Kind)
- iS 94. C1 4: Komm! ('weinend' an Ka)
- iS 97. C1 5: Da, da, ei- der Schnuller! (an Ka; mit 'baby-talk'-Intonation)
100. An : Die Andrea war auch da (über einen 'Besucher')
- Kr52: Katja, spielst du mal die Andrea?

## GLOSSAR

01. Kr 1: ein Beitrag mit mindestens einer 'direktiven' Form
- Kr Kristina, 5:11
- An Anna, 5:7
- Ka Katja, 4:10
- C1 Clara, 4:3
- Kr21: Der 21. 'direktive' Beitrag des Sprechers Kr
34. Kr : ein Beitrag ohne Direktiva, der Kontextinformation ersetzt
- [ ] referentielle oder elliptische Textergänzung
- ( ) aus dem Kontext erschlossene Erläuterung
- iS 'in Szene' geäußerte Direktiva
- \* imperative Direktiva, die nicht 'in Szene' geäußert werden
- 'in Szene' gesprochene Äußerungen, die nicht in Form imperativer Direktiva geäußert werden



# LITERATUR

- Auwärter, Manfred, und Edit E. Kirsch, 1976, Literaturbericht und Projektvorschlag: Zur Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten. MS. Starnberg.
- Auwärter, Manfred, und Edit E. Kirsch, 1978, Interaktive Grundlagen komplexer kommunikativer Fähigkeiten. In: Gerhard Augst (Hrsg.), Spracherwerb von 6 bis 16, 235-248. Düsseldorf: Schwann.
- Auwärter, Manfred, und Edit E. Kirsch, 1979, Zur Interdependenz von kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten in der Ontogenese: Einige methodische Erwägungen zur Analyse von Gesprächsprotokollen. In: Karin Martens (Hrsg.), Kindliche Kommunikation, 243-267. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bates, Elizabeth, 1976a, Language and context: The acquisition of pragmatics. New York, London: Academic Press.
- Bates, Elizabeth, 1976b, Pragmatics and sociolinguistics in child language. In: Donald M. Morehead und Ann E. Morehead (Hrsg.), Normal and deficient child language, 411-463. Baltimore, Md., London: University Park Press.
- Bauman, Richard, 1976, The development of competence in the use of solicitational routines: Children's folklore and informal learning. Working Papers in Sociolinguistics No. 34. Southwest Educational Development Laboratory. Austin, Tex.
- Bauman, Richard, und Joel Sherzer (Hrsg.), 1974, Explorations in the ethnography of speaking. New York: Cambridge University Press.
- Blatt, Moshe, Anne Colby und Betsy Speicher, 1974, Hypothetical dilemmas for use in moral discussions. MS. Harvard University, Moral Education and Research Foundation.
- Bowerman, Melissa, 1978, Words and sentences: Uniformity, individual variation, and shifts over time in patterns of acquisition. In: Fred D. Minifie und Lyle L. Lloyd (Hrsg.), Communicative and cognitive abilities: Early behavioral assessment, 349-396. Baltimore, Md., London: University Park Press.
- Brenneis, Donald, und Laura Lein, 1977, "You fruithead": A sociolinguistic approach to children's dispute settlement. In: Susan Ervin-Tripp und Claudia Mitchell-Kernan (Hrsg.), Child discourse, 49-65. New York, London: Academic Press.
- Brown, Penelope, und Stephen Levinson, 1978, Universals in language usage: Politeness phenomena. In: Esther N. Goody (Hrsg.), Questions and politeness, 56-289. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, Jerome S., 1975, The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, 2, 1, 1-19.
- Carter, Anne L., 1978, The development of systematic vocalizations prior to words: A case study. In: Natalie Waterson und Catherine Snow (Hrsg.), The development of communication, 127-138. Chichester, New York: Wiley.
- Chandler, Michael J., 1977, Social cognition: A selective review of current research. In: Willis F. Overton und Jeanette McCarthy Gallagher (Hrsg.), Knowledge and development, Bd. 1: Advances in research and theory, 93-147. New York, London: Plenum Press.
- Cole, Peter, (Hrsg.), 1978, Syntax and semantics, Bd. 9: Pragmatics. New York, London: Academic Press.

- Cole, Peter, und Jerry L. Morgan (Hrsg.), 1975, Syntax and semantics, Bd. 3: Speech acts. New York, London: Academic Press.
- Cook-Gumperz, Jenny, 1977, Situated instructions: Language socialization of school age children. In: Susan Ervin-Tripp und Claudia Mitchell-Kernan (Hrsg.), Child discourse, 103-121. New York, London: Academic Press.
- Corsaro, William A., 1979, Young children's conception of status and role. Sociology of Education, 52, 1, 46-59.
- Cromer, Richard F., 1976, The cognitive hypothesis of language acquisition and its implications for child language deficiency. In: Donald M. Morehead und Ann E. Morehead (Hrsg.), Normal and deficient child language, 283-333. Baltimore, Md., London: University Park Press.
- Denzin, Norman K., 1978, Childhood socialization: Studies in the development of language, social behavior and identity. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass.
- Dore, John, 1975, Holophrases, speech acts and language universals. Journal of Child Language, 2, 1, 21-40.
- Dore, John, 1978, Requestive systems in nursery school conversations: Analysis of talk in its social context. In: Robin N. Campbell und Philip T. Smith (Hrsg.), Recent advances in the psychology of language, 271-292. Nato Conference Series, III, Human factors Bd. 4a. New York: Plenum Press.
- Ervin-Tripp, Susan M., 1973, The structure of communicative choice. In: Language acquisition and communicative choice, 302-373. Essays by Susan M. Ervin-Tripp, selected by Anwar S. Dil. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- Ervin-Tripp, Susan, 1977, Wait for me, roller skate! In: Susan Ervin-Tripp und Claudia Mitchell-Kernan (Hrsg.), Child discourse, 165-188. New York, London: Academic Press.
- Ervin-Tripp, Susan, und Claudia Mitchell-Kernan (Hrsg.), 1977, Child discourse. New York, London: Academic Press.
- Flavell, John H., Patricia T. Botkin, Charles L. Fry Jr., John W. Wright und Paul E. Jarvis, 1968, The development of role-taking and communication skills in children. New York: Wiley; dt.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Mit einem Vorwort von Gabriele Köstlin-Gloger. Weinheim: Beltz, 1975.
- Garvey, Catherine, 1975, Requests and responses in children's speech. Journal of Child Language, 2, 1, 41-63.
- Garvey, Catherine, 1977a, The contingent query: A dependent act in conversation. In: Michael Lewis und Leonard A. Rosenblum (Hrsg.), Interaction, conversation, and the development of language (=The origins of behavior, Bd. 5), 63-93. New York, London: Wiley.
- Garvey, Catherine, 1977b, Play. London: Open Books
- Gelman, Rochel, und Marilyn Shatz, 1977, Appropriate speech adjustments: The operation of conversational constraints on talk to two-year-olds. In: Michael Lewis und Leonard A. Rosenblum (Hrsg.), Interaction, conversation, and the development of language (=The origins of behavior, Bd. 5), 27-61. New York, London: Wiley.
- Goffman, Erving, 1974, Frame analysis: An essay on the organization of experience. Cambridge, Mass.: Harvard University Press; dt.: Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1977.

- Goldschmid, Marcel L., und Peter M. Bentler, 1968, Concept assessment kit-conservation. San Diego, Cal.: Educational and Industrial Testing Service.
- Grice, H. Paul, 1975, Logic and conversation. In: Peter Cole and Jerry L. Morgan (Hrsg.), Syntax and semantics, Bd. 3: Speech acts, 41-58. New York, London: Academic Press.
- Grice, H. Paul, 1978, Further notes on logic and conversation. In: Peter Cole (Hrsg.), Syntax and semantics, Bd. 9: Pragmatics, 113-127. New York, London: Academic Press.
- Gumperz, John J., 1971, Language in social groups. Essays by John J. Gumperz, selected by Anwar S. Dil. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- Gumperz, John J., 1976, The sociolinguistic significance of conversational code-switching. In: Working Papers of the Language Behavior Research Laboratory No. 46. University of California, Berkeley. Language Behavior Research Laboratory.
- Habermas, Jürgen, 1974, Zur Entwicklung der Interaktions-Kompetenz. MS. Starnberg.
- Halliday, Michael A.K., 1975, Learning how to mean: Explorations in the development of language. London: Arnold.
- Hymes, Dell, 1974, Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press.
- James, Sharon L., 1978, Effect of listener age and situation on the politeness of children's directives. Journal of Psycholinguistic Research, 7, 4, 307-317.
- Keenan, Elinor Ochs, 1974, Conversational competence in children. Journal of Child Language, 1, 2, 163-183.
- Kernan, Keith T., 1977, Semantic and expressive elaboration in children's narratives. In: Susan Ervin-Tripp und Claudia Mitchell-Kernan (Hrsg.), Child discourse, 91-102. New York, London: Academic Press.
- Kirshenblatt-Gimblett, Barbara (Hrsg.), 1976, Speech play: Research and resources for studying linguistic creativity. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press.
- Kohlberg, Lawrence, 1971, From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: Theodore Mischel (Hrsg.), Cognitive development and epistemology, 151-235. New York, London: Academic Press.
- Kuhn, Deanna, 1972, The development of role-taking ability. MS. Columbia University.
- Labov, William, 1972, Sociolinguistic patterns. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William, 1978, The local origins of linguistic change. Seattle, Wash.: University of Washington Press.
- Lakoff, Robin, 1973, The logic of politeness: Or, minding your P's and q's. In: CLS 9, Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, 292-305. Chicago, Ill.: Chicago Linguistic Society.
- Lewis, Michael, und Leonard A. Rosenblum (Hrsg.), 1977, Interaction, conversation, and the development of language (=The origins of behavior, Bd. 5). New York, London: Wiley.
- McDowell, John, 1976, Riddling and enculturation: A glance at the cerebral child. Working Papers in Sociolinguistics No. 36. Southwest Educational Development Laboratory. Austin, Tex.

- Mishler, Elliot G., 1975, Studies in dialogue and discourse: II. Types of discourse initiated by and sustained through questioning. Journal of Psycholinguistic Research, 4, 2, 99-121.
- Mitchell-Kernan, Claudia, und Keith T. Kernan, 1975, Children's insults: America and Samoa. In: Mary Sanches und Ben G. Blount (Hrsg.), Sociocultural dimensions of language use, 307-315. New York, London: Academic Press.
- Mitchell-Kernan, Claudia und Keith T. Kernan, 1977, Pragmatics of directive choice among children. In: Susan Ervin-Tripp und Claudia Mitchell-Kernan (Hrsg.), Child discourse, 189-208. New York, London: Academic Press.
- Ninio, Anat, und Jerome Bruner, 1978, The achievement and antecedents of labelling. Journal of Child Language, 5, 1, 1-15.
- Ratner, Nancy, und Jerome Bruner, 1978, Games, social exchange and the acquisition of language. Journal of Child Language, 5, 3, 391-401.
- Rose, Arnold M., (Hrsg.), 1962, Human behavior and social processes. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff und Gail Jefferson, 1974, A simplest systematics for the analysis of turn taking in conversations. Language, 50, 696-735.
- Sanches, Mary, und Ben G. Blount (Hrsg.), 1975, Sociocultural dimensions of language use. New York, London: Academic Press.
- Schegloff, Emanuel A., 1968, Sequencing in conversational openings. American Anthropologist, 70, 6, 1075-1095.
- Schenkein, Jim, (Hrsg.), 1978, Studies in the organization of conversational interaction. New York, London: Academic Press.
- Searle, John R., 1975, Indirect speech acts. In: Peter Cole und Jerry L. Morgan (Hrsg.), Syntax and semantics, Bd. 3: Speech acts, 59-82. New York, London: Academic Press.
- Searle, John R., 1976, A classification of illocutionary acts. Language in Society, 5, 1, 1-23.
- Selman, Robert L., 1972, The relation of stages of social role-taking to moral development: A theoretical and empirical analysis. MS. Cambridge, Mass.: Harvard University, Graduate School of Education.
- Selman, Robert L., und Dan Jaquette, 1977, The development of interpersonal awareness: A manual. Cambridge, Mass.: Harvard-Judge Baker Social Reasoning Project.
- Selman, Robert L., Dan Jaquette und Debra Redman Lavin, 1977, Interpersonal awareness in children: Toward an integration of developmental and clinical child psychology. American Journal of Orthopsychiatry, 47, 2, 264-274.
- Stone, Gregory P., und Harvey A. Farberman, 1970, Social psychology through symbolic interaction. Waltham, Mass.: Xerox College Publishing.
- Sudnow, David, (Hrsg.), 1972, Studies in social interaction. New York: Free Press & London: Collier-Macmillan.
- Watson-Gegeo, Karen A., und Stephen T. Boggs, 1977, From verbal play to talk story: The role of routines in speech events among Hawaiian children. In: Susan Ervin-Tripp und Claudia Mitchell-Kernan (Hrsg.), Child discourse, 67-90. New York, London: Academic Press.
- Williams, Clyde E., und Stanley E. Legum, 1970, On recording samples from elementary school children. Inglewood, Cal.: Southwest Regional Educational Laboratory (Eric-Microfiche ED 057023).
- Wohlwill, Joachim F., 1973, The study of behavioral development. New York, London: Academic Press.